



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

AGNA BEZERRA DA SILVA

**A ABORDAGEM DA ORALIDADE EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS  
JOVENS E ADULTAS: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS**

JOÃO PESSOA – PB

2018

AGNA BEZERRA DA SILVA

**A ABORDAGEM DA ORALIDADE EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS  
JOVENS E ADULTAS: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

**Orientador:** Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira

JOÃO PESSOA – PB

2018

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586a Silva, Agna Bezerra da.

A abordagem da oralidade em turmas de educação de  
pessoas jovens e adultas: possibilidades didáticas /  
Agna Bezerra da Silva. - João Pessoa, 2018.

50 f. : il.

Orientação: Regina Celi Mendes Pereira.  
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Oralidade. 2. Educação de pessoas jovens e adultas.  
3. Propostas didáticas. I. Pereira, Regina Celi Mendes.  
II. Título.

UFPB/CCHLA

AGNA BEZERRA DA SILVA

**A ABORDAGEM DA ORALIDADE EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS  
JOVENS E ADULTAS: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Data da aprovação: 26/10/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (UFPB – DLCV)

(Orientador)

---

Profa. Me. Alessandra Magda de Miranda (UFPB)

(Examinador)

---

Prof. Dr. Timothy Denis Ireland (UFPB)

(Examinador)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, fonte de toda sabedoria, que me guiou até aqui entre tantos percalços, pelas mãos amorosas da Puríssima Virgem Maria.

Aos meus familiares por todo apoio que deram ao longo dos anos de estudo e pesquisa, em especial a minha mãe, Maria das Neves, pelos sacrifícios e renúncias que fez para que todos os filhos pudessem se formar, e à Francisco Marcos, pelo cuidado, compreensão e amor para comigo.

A todos os meus colegas da graduação, que estiveram ao meu lado nos momentos bons e ruins que passamos nestes mais de quatro anos, especialmente aos que permaneceram e acompanharam a construção da minha pesquisa mais de perto. Também os meus amigos pessoais que tanto rezaram e intercederam por mim durante a graduação.

Aos meus professores, que foram fundamentais na minha formação.

A minha amiga, Bruna Costa, que foi luz e calma para meu coração na elaboração desse trabalho.

À banca examinadora que, de bom grado, aceitou fazer parte deste momento junto comigo.

A minha orientadora, professora Dra. Regina Celi Mendes Pereira, pelas suas colaborações e pelo seu apoio do início da graduação até aqui.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>07</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>08</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO I - Oralidade como objeto de investigação.....</b>	<b>12</b>
1.1 – Oralidade, gêneros orais e ensino.....	12
1.2 – Situações discursivas no contexto de sala de aula.....	14
<b>CAPÍTULO II – Conhecendo a EPJA e seus sujeitos.....</b>	<b>18</b>
2.1 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas: breves apontamentos.....	18
2.2 – Caminhos metodológicos: com a palavra, os sujeitos da EPJA.....	21
<b>CAPÍTULO III – Propostas didáticas para a abordagem da oralidade nas aulas de língua portuguesa.....</b>	<b>27</b>
3.1 – Projeto PARCEIRO DE LEITURA.....	27
3.2 – Debate.....	29
3.3 – Entrevista.....	31
3.4 – Seminário.....	33
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>41</b>
Apêndice A.....	42
Apêndice B.....	45
Apêndice C.....	46
Apêndice D.....	48
Apêndice E.....	49

"Quem procura a verdade procura Deus, ainda que não o saiba."

(Santa Teresa Benedita da Cruz - Edith Stein)

## RESUMO

Este trabalho investiga a abordagem da oralidade em turmas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), buscando compreender o espaço destinado a esta modalidade da língua nas aulas de língua portuguesa, o impacto gerado pelo trabalho – ou falta dele – no cotidiano escolar e/ou social dos estudantes. Nossa pesquisa parte de uma abordagem qualitativo-interpretativista e exploratória quanto aos seus objetivos. Nessa perspectiva, nós entrevistamos professores e estudantes e, a partir dos dados analisados, propomos alguns procedimentos didáticos para inserir, no planejamento e trabalho do professor de português, atividades práticas que envolvam a oralidade em diferentes situações discursivas. Partimos das reflexões teóricas a respeito da oralidade, principalmente, de Fávero, Andrade e Aquino (2002), Ventola (1979) e Marcuschi (2001). Pudemos observar que a dificuldade do professor de português em encontrar uma metodologia que melhor se adapte com diversidade etária da EPJA contribui diretamente para que as práticas em sala contemplem mais o texto escrito e pouco se faça para incluir a oralidade. Também verificamos que, mesmo partindo de uma abordagem simples, quando o trabalho com a oralidade se faz presente nas aulas, ele consegue desenvolver bem melhor a comunicação dos estudantes, ultrapassando, assim, o ambiente escolar. Deste modo, fica clara a importância de uma abordagem mais detalhada da oralidade, compreendendo-a como uma das modalidades da linguagem em uma relação não dicotômica com a escrita auxiliando, portanto, o estudante a transitar pelas diferentes situações discursivas e a desenvolver melhor a competência das práticas orais.

**Palavras-chave:** Oralidade; Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Propostas didáticas.



## ABSTRACT

This work investigates the approach of orality in classes for Education of Young People and Adults (EYPA), seeking to understand the space destined to this modality of the language in Portuguese classes, and the impact generated by the work - or lack thereof - in students' academic and/or social everyday life. The approach of our research is qualitative-interpretative, as well as exploratory for the objectives. In this perspective, we interviewed teachers and students and proposed didactic procedures based on the analyzed data, such as the inclusion, in the Portuguese teachers' planning and work, of practical activities involving orality in different discursive situations. We started from the theoretical reflections regarding orality, mainly by Fávero, Andrade and Aquino (2002), Ventola (1979) and Marcuschi (2001). We observed that the difficulty of the Portuguese teacher in finding a methodology that best adapts with age diversity of the EYPA contributes directly to the practices in the classroom, contemplating written texts more and little is done to include orality. We also found that, even when working with a simple approach, when orality activities are present in classrooms, they can better develop students' communication, thereby exceeding the school environment. Thus, the importance of a more detailed approach to orality is clear, understanding it as one of the modalities of language in a non-dichotomous relationship with writing, therefore helping the student to move through different discursive situations and to better develop competence of oral practices.

**Keywords:** Orality; Education of Young People and Adults; Didactic proposals.

## INTRODUÇÃO

No âmbito das pesquisas linguísticas, a oralidade tem ganhado aos poucos bastante relevância como um objeto de estudo a ser melhor investigado. Embora esse avanço possa ser observado na academia, ele se revela pouco enraizado nas nossas salas de aula, onde a escrita toma quase que a totalidade das aulas de língua portuguesa. O resultado dessa perspectiva é uma supervalorização da escrita e pouco desenvolvimento na competência oral, fruto de uma visão dicotômica entre escrita e oralidade. Essa abordagem pode ser observada nas diferentes modalidades da educação básica, inclusive na educação de pessoas jovens e adultas (doravante EPJA).

A EPJA entra, de fato, na educação básica a partir da Constituição de 1988 que determina o acesso à educação básica como um direito de todos, independentemente da idade. Antes dessa regulação, já existiam iniciativas a esse respeito, mas se limitavam ao processo de alfabetização (devido aos altos índices de analfabetismo no nosso país) e não se pensava nos estudos posteriores. É com a Carta Magna que a União, Estados e Municípios passaram a articular e a oferecer o ensino fundamental e médio para os jovens, adultos e até mesmo idosos que desejavam ou precisavam concluir sua formação básica.

Apesar de não ser abordada com a devida importância durante a formação inicial dos professores, os ciclos da EPJA são ministrados por licenciados que, quando estão frente à realidade difícil do contexto escolar para essa modalidade, tendem a reproduzir abordagens metodológicas usuais no ensino regular. Com essa postura, podemos ver acontecer duas possibilidades: uma infantilização do conteúdo, com o objetivo de tentar melhorar o processo de ensino-aprendizagem ou uma indiferença ao contexto, sem pensar em nenhuma estratégia diferenciada para as particularidades da modalidade. Por isso, há uma tendência maior nessas turmas de se reproduzir a supervalorização da escrita, considerando a oralidade como o lugar do erro e não como um objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa, reforçando, assim, esse paradigma que é trazido pelos estudantes no seu repertório sociocultural.

Dentre os trabalhos pesquisados que já contemplaram a importância da oralidade no ensino, a maioria investiga a oralidade atrelada ao ensino dos gêneros escritos seja na escola ou nos livros didáticos adotados por elas. É possível encontrar uma grande diversidade de artigos tratando da oralidade e/ou dos gêneros orais a exemplo do relato de experiência ou o debate, entretanto, em se tratando de EPJA, pouco foi investigado a respeito.

Podemos citar dois autores que tratam da oralidade em contexto de EPJA: Ferreyra (1998) e Bezerra (2009). Ferreyra (1998) traz essa abordagem voltada para o processo de alfabetização de jovens e adultos, procurando romper com a metodologia tradicional, sem trazer receitas prontas e propondo novos olhares. Bezerra (2009) é o único que aborda a temática contemplando os ciclos de ensino – que é onde os licenciados em Letras podem atuar. A partir da sua experiência em sala de aula, o autor pode constatar que “as aulas de língua materna não são direcionadas para a prática da linguagem oral, deixando, assim, de preparar o aluno para um desempenho comunicativo não só em sala de aula, mas principalmente em seu dia-a-dia” (BEZERRA, 2009, p. 15).

Bezerra faz uma análise da oralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, traçando um paralelo entre os documentos oficiais com os principais debates de pesquisadores sobre a oralidade em sala de aula. Nossa pesquisa busca ampliar essas discussões, apontando possibilidades didáticas para os professores que lecionam no contexto de EPJA possam incluir o trabalho com a oralidade em seus planejamentos e, aos poucos, trabalhar com os alunos a mudança de postura diante de atividades com textos orais, tendo em vista que “trata-se do instrumento mais usado para a comunicação entre as pessoas” (BEZERRA 2009, p. 15).

Para ampliar essas discussões tão importantes, partimos do seguinte questionamento: como se dá a abordagem da oralidade em turmas de educação de pessoas jovens e adultas? A partir dessa pergunta de pesquisa, formulamos o objetivo geral do nosso trabalho, que é investigar como se dá a abordagem da oralidade no contexto da educação de pessoas jovens e adultas. No intuito de aprofundar a nossa investigação, os nossos objetivos específicos englobam:

- a) Verificar que aspectos relacionados à oralidade são contemplados pelo professor de português na escola.
- b) Analisar os impactos da abordagem da oralidade no cotidiano escolar e/ou no dia a dia comum dos estudantes.
- c) Propor estratégias didáticas para iniciar o trabalho da oralidade.

Vamos perceber, com isso, como se faz necessário um olhar mais atencioso da formação inicial dos professores na licenciatura em língua portuguesa, tanto no que se refere à oralidade, quanto às particularidades do processo de ensino-aprendizagem nas turmas de EPJA. Nossa

pesquisa é de abordagem qualitativo-interpretativista, sendo exploratória no que se refere aos seus objetivos. Nossas discussões inserem-se na perspectiva da Linguística Aplicada e utilizamos como fundamentação teórica os trabalhos de Fávero; Aquino; Andrade (2002), Ventola (1979) e Marcuschi (2001). Por entendermos que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTINI 2007, p. 34), esta pesquisa parte das entrevistas com professores e estudantes da Educação de Pessoas Jovens e Adultas para daí propor caminhos didáticos possíveis visando a abordagem da oralidade nas salas de aula.

## **1 – Oralidade como objeto de investigação**

### **1.1 – Oralidade, gêneros orais e ensino**

Por muitos anos – e ainda hoje – a fala foi vista como o lugar da “desordem”, dos vícios de linguagem e, não tão raramente, instrumento por meio do qual se observa, pelo modo de falar, quem tem estudo e quem não tem. A língua é, e não há dúvidas sobre isso, um instrumento de poder e é por isso que os estudos e pesquisas sobre a língua são tão importantes e necessários para a nossa sociedade. Entretanto, apesar das pessoas se comunicarem, inicialmente, através da linguagem oral, observamos que há pouco trabalho com este objeto de estudo nas salas de aula.

Também a ideia de que o texto faz referência apenas àquilo que se escreve, sem considerá-lo enquanto uma atividade humana complexa que envolve processos linguísticos, cognitivos e sociais, já reflete a realidade frequente sob a qual se vê o papel ou o espaço para o trabalho com a oralidade. A supervalorização da escrita é o que mais comumente encontramos nas aulas de língua portuguesa, muitas vezes com o pressuposto “de que a fala é tão praticada no dia-a-dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar ser transformada em objeto de estudo em sala de aula (MARCUSCHI 2001, p. 19).

Em contrapartida, com o avanço dos estudos linguísticos, esse paradigma foi sendo deixado de lado e a oralidade passou a ganhar espaço nos estudos e pesquisas acadêmicas. A escola, por sua vez, foi acompanhando esses avanços de forma mais lenta, tendo em vista que essa observação não pode voltar-se apenas para o científico em si, uma vez que existem sujeitos e subjetividades diversas no caminho entre a evidência científica e a sociedade: governos, secretarias, gestão escolar, professores e, geralmente, o último contemplado durante essa trajetória, o estudante.

No que diz respeito aos direcionamentos oficiais que norteiam a educação brasileira, percebe-se uma preocupação de não tornar o ensino de língua portuguesa uma via dicotômica entre a fala e a escrita. Inclusive, no que tange à oralidade, percebemos que há uma preocupação em não reforçar velhos paradigmas já superados pela ciência, mas ainda muito presentes na nossa sociedade. Podemos dar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais quando nos dizem que

é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. // O problema do preconceito disseminado na

sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL 1997, p. 12).

E, mais recente, temos os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (2016) que também contempla a questão da oralidade quando, por exemplo, vem nos dizer que os professores devem perceber a importância de abordar no seu planejamento “as tradições orais e seus gêneros” (BRASIL 2016, p. 94), de modo que se reflita na sala de aula sobre “as semelhanças e as diferenças entre o modo de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos” (BRASIL 2016, p. 94).

Cabe pontuarmos, em concordância com as discussões de Travaglia et al. (2017) que há uma diferença significativa entre os gêneros orais e atividades orais e que os dois podem se confundir. O trabalho com a oralidade em sala de aula pode e é, continuamente, atravessado por vários gêneros orais, entretanto, não é via de regra. Podemos estar diante de uma atividade que envolve vários gêneros orais, por exemplo, ou estarmos atentos a disponibilizar mais espaços de fala para os estudantes. Sobre o conceito de gênero oral, o autor aponta (e concordamos com ele), que “é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independente de ter ou não uma versão escrita” (p. 17).

Esses gêneros podem se manifestar de diversas formas, conforme aponta o autor: podem ser, inicialmente, orais, mas depois acabaram sendo transcritos no intuito de não se perderem; podem ser sempre orais, sem versão escrita; ou podem ter a versão escrita, mas terem sido feitos para oralizar. Travaglia et al. (2017) apresenta ainda uma lista de gêneros orais organizados por esfera social. Concordamos com a grande importância da abordagem dos gêneros orais nas aulas de língua portuguesa, conforme pontua Marcuschi (2001; 2003 e 2005), como também pontuam Schneuwly e Dolz (2011) (em seu contexto francófono) e, nesse sentido, procuramos refletir sobre a possibilidade de ampliação dos espaços de oralidade na sala de aula.

Reconhecemos que não há um material pedagógico pronto, porque, simplesmente, “não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua” (MARCUSCHI 2001, p. 22). Se partirmos da perspectiva combatida pelos documentos oficiais e pelas inúmeras pesquisas na área, corremos o risco de reforçar o paradigma do ‘certo’ e

‘errado’ que, comumente, os estudantes trazem na sua bagagem sociocultural. Principalmente quando nos voltamos para os alunos da EPJA. As pesquisas sobre a temática buscam auxiliar o trabalho do professor para que, na via de mão dupla que o ensino-aprendizagem exige, ele consiga oferecer bons meios para que os estudantes se desenvolvam cada vez mais.

## **1.2 – Situações discursivas no contexto de sala de aula**

Como as práticas do oral se organizam e se desenvolvem de uma maneira própria (MARCUSCHI, 1993), ou seja, com suas características típicas, podemos abordá-la de forma mais específica nas aulas de português, deixando claro que não se trata de um fenômeno à parte ou extraordinário da língua. É de suma importância que os estudantes compreendam que um dos fatores centrais de um evento comunicativo é o contexto em que aquela comunicação acontece. O professor deve auxiliar os estudantes nessa descoberta e ajudá-los a transitar sem dificuldades pelas diferentes situações discursivas e eventos de fala.

Sobre isso, Ventola (1979) traz um quadro geral que nos mostra os vários aspectos que fazem parte de um evento comunicativo. Embora sua análise seja baseada no inglês, esses aspectos são encontrados, basicamente, em todas as línguas: situação discursiva, evento de fala, tema do evento, grau de preparo, participantes, relação entre os participantes e o canal utilizado para a realização do evento. Esses parâmetros, dependendo do objetivo e da atividade que o professor pretende fazer, devem estar claramente colocados para os estudantes, de modo que eles consigam definir, sem tanto esforço, as estratégias de argumentação que serão utilizadas.

A situação discursiva é o pontapé inicial de qualquer texto, pois garantirá uma aceitabilidade maior ou menor do interlocutor, dividindo o evento comunicativo em formal e informal. O evento de fala está diretamente ligado à situação discursiva. É ele quem dirá se trata de uma fala casual, profissional, espontânea, institucional etc. O tema do evento pode ser preparado com antecedência, como um discurso, por exemplo. O grau de preparo dirá o quanto foi necessário, em relação à preparação, para a efetivação do evento comunicativo: muito, pouco ou nenhum preparo. Outro aspecto é quem são os participantes desse evento comunicativo: amigos, inimigos, parentes, colegas de trabalho etc. E o último aspecto diz respeito ao canal que foi utilizado para a realização do evento: cara a cara, telefone, internet, celular, entre outros.

O aluno compreendendo bem para quem ele vai se dirigir com aquele texto, que situação discursiva é aquela, que canal será utilizado ou qualquer outro aspecto anteriormente elencado,

terá muito mais chances de se sair bem nas atividades cotidianas de comunicação verbal e de ter cada vez menos receio de se colocar numa situação que exige dele uma determinada postura, mesmo que essa situação de fala seja incomum para ele. Em outras palavras, podemos dizer que a “carta na manga” do professor será expor seus estudantes cotidianamente a diferentes eventos comunicativos permeados por oralidade. Diante desses diferentes contextos, o aluno fará constantemente o exercício de análise do texto, identificando

os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais (personalidade, interesses, crenças, modos e emoções) e de seu grupo social (classe social, grupo étnico, sexo, idade, ocupação, educação, entre outros), pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores (falante-ouvinte-audiência (facultativo) / escritor-leitor) num evento particular, determinado, dados os componentes linguísticos desse texto (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO 2002, p. 71).

Vale ressaltar, sobre a questão da informalidade, que ela não acontece somente na oralidade. Há contexto em que a escrita é completamente formal, como também existem aquelas situações nas quais o uso de todas as normas da língua padrão para escrever vai causar certo estranhamento. Podemos atestar isso no mundo virtual e nos aplicativos de mensagens instantâneas em que o comum é a utilização de abreviações e até mesmo figuras para efetivar a participação naquele determinado evento comunicativo. Por isso, é importante “lembrar que estamos trabalhando com duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema da Língua Portuguesa” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO 2002, p. 69).

Sendo, pois, comum para o estudante o trabalho com os gêneros tanto orais como escritos, as características próprias da oralidade não irão ser vistas como erros ou falta de preparo, mas se compreenderá cada vez mais que se trata de uma modalidade com aspectos ora bem particulares, ora até parecido com a modalidade escrita. Por isso, pausas, hesitações, repetições, truncamentos, alongamentos de vogais ou consoantes etc., devem ser considerados, por exemplo, numa atividade de produção textual oral e não tomados como aspectos negativos do desempenho do estudante, tendo em vista que são características próprias da língua falada. Para o aluno, fazer essa transição do informal para o formal mais aproximado da língua escrita pode ser bastante complicado e, por essa razão, nas nossas propostas, vamos dar ênfase principalmente à questão do formal e informal, esclarecendo os níveis de formalidade ou informalidade.

As atividades de formulação do texto oral (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO 2002) são essenciais para que o professor compreenda as complexidades do processo de produção desse



tipo de texto. As autoras apontam que essas atividades “visam sempre à intercompreensão” (p. 55) e os elementos característicos dessas atividades ocorrem tanto nos textos orais, como nos escritos, embora se manifestem de modos diferentes em cada esfera. A *hesitação* é o primeiro desses elementos e sobre a qual há uma visão bastante negativa. Sobre isso, Chafe (1985, p. 78) vem nos dizer que a hesitação mostra a fala como “um ato criativo, relacionando dois meios, pensamento e linguagem, que não são isomórficos, mas requerem ajustes e reajustes mútuos” e, sendo assim, o estudante pode fazer uso dela repetidas vezes durante a produção textual enquanto busca, para sua fala, o termo adequado.

A atividade de *paráfrase* vem para contribuir com a coesão do texto e também para garantir a intercompreensão. É comumente utilizada para reformular determinado enunciado. A *repetição*, além de organizar melhor o tópico discursivo no momento da fala, também organiza o discurso, mantém a coerência textual e gera sequências mais compreensíveis. A *correção* também é utilizada na reformulação, porém, nesse caso específico, essa reformulação pode ser sugerida pelo ouvinte, alterando (ou seja, corrigindo) o enunciado do falante. Em outras palavras, (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO 2002, p. 63) “o enunciado x é reformulado por um enunciado y com a finalidade de garantir a intercompreensão”.

O professor consegue reconhecer, pela sua vivência em sala de aula, as hesitações (ou repetições ou correções) causadas, por exemplo, pelo nervosismo do aluno devido à falta de preparo/estudo do tópico discursivo em questão na aula. Apesar dos percalços, um estudante que se preparou bem vai conseguir desenvolver sua ideia – e, claramente, é necessário certo cuidado do docente para não causar mais desconforto no aluno e gerar problemas maiores posteriormente –, o que dificilmente ocorrerá no segundo caso. Neste mesmo sentido, não nos enganemos quando os olhares lançados sobre atividades que tomam oralidade como objeto de estudo forem desconfiados pois

legislar sobre e avaliar as produções orais, tanto no nível segmental como prosódico, em função do que se espera da escrita, sob pretexto de uma boa dicção e de uma elocução fácil e fluente, parecida com uma versão definitiva de um escrito, é uma perspectiva na qual poderíamos suspeitar, com justiça, um profundo viés ideológico. Ela crê como real uma ficção: a do locutor-ouvinte ideal, falando de uma maneira totalmente previsível e normalizada, em situações de comunicação perfeitamente delimitadas (SCHNEUWLY E DOLZ 2011, p. 133).

Cabe ao professor, conhecendo bem as necessidades da sua turma, traçar as melhores estratégias para conseguir contemplar, dentro do seu planejamento e dos conteúdos determinados daquela série, atividades que envolvam a oralidade. Neste sentido “não basta [...]

que atividades de linguagem oral sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral com o professor e os colegas; elas precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais” (SOARES, 1999, p. 22).

Sendo assim, os direcionamentos que o professor dará para as atividades, mesmo que ele escolha não falar explicitamente de oralidade com os alunos, serão de grande valia pois, deixando claro em que situação discursiva (cf. VENTOLA 1979) ou contexto situacional aquela fala se encontra, o estudante conseguirá adequar seu texto àquele contexto. O que contribuirá diretamente para que ele tenha um maior domínio das diferentes formas de realização da fala. A escolha por privilegiar a escrita em detrimento da fala “gera deficiências na aprendizagem, uma vez que dissocia as duas modalidades, desconsiderando a necessidade de os alunos desenvolverem capacidades relacionadas aos gêneros orais” (TEIXEIRA, 2014, p. 31).

## **2 – Conhecendo a EPJA e seus sujeitos**

### **2.1 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas: breves apontamentos**

Durante a nossa graduação percebemos um esforço por parte da comunidade acadêmica de aproximar os conteúdos que estudamos com a prática docente. Isso pode ser comprovado, por exemplo, com as disciplinas de Estágio Supervisionado. No entanto, podemos observar que existe um certo predomínio em sempre associarmos ou buscarmos atividades que se refiram ou são destinadas para alunos matriculados no ensino regular com a dita “idade escolar”. Praticamente não ouvimos falar – embora todos saibam bem que exista – do ensino para pessoas jovens e adultas que tem suas complexidades e particularidades quando comparadas às turmas regulares.

Olhando um pouco para a história da educação no nosso país, veremos que o investimento na EPJA é bastante recente. O primeiro documento oficial de educação no Brasil a contemplar as pessoas jovens e adultas foi o Plano Nacional de Educação, de 1934. Um pouco antes, em 1929, acontece a primeira conferência mundial que tratou da temática, sendo organizada pela Associação Mundial de Educação de Adultos (fundada em 1918) que envolveu “representantes de 33 governos [...] além de mais de 300 interessados” (IRELAND 2014, p. 32). A partir da década de 40, vários organismos internacionais passaram a debater mais a temática e, conseqüentemente, o Brasil passou a ter cada vez mais debates sobre o ensino específico para jovens e adultos.

A grande pressão internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) fez com que crescesse no país o interesse de levar a alfabetização ao máximo de pessoas possíveis, tendo em vista a grande quantidade de analfabetos que havia na época. Isso desencadeou uma educação massiva, pois existia no país o interesse de uma quantidade maior de pessoas que pudessem exercer “o direito do voto no caminho da democratização” (MEDEIROS. 1999, p. 185). É importante pontuarmos também que, nessa mesma época, qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia alfabetizar outra, ou seja, não havia ainda se pensado na importância do papel do professor para auxiliar os estudantes nesse processo.

A década de 50 foi marcante no que se refere aos debates sobre os rumos que a educação de jovens e adultos estava tomando e vão surgindo grupos ligados a diversos seguimentos da sociedade procurando ampliar as discussões que já existiam, vendo o analfabetismo “não como

a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária” (STEPHANOU e BASTOS 2005, p. 269). Essas discussões giravam em torno apenas da alfabetização e não se pensava ainda em oferecer o estudo regular, como acontecia para as crianças e jovens em idade escolar.

A partir do pensamento inovador de Paulo Freire e sua experiência em Angicos – RN, vários pedagogos foram modificando o modo como o conhecimento escolar era pensado para as pessoas jovens e adultas: não mais “com” elas, mas “para” elas (MEDEIROS 1999). Esses movimentos populares de alfabetização acabaram por encerrar a Campanha Erradicação do Analfabetismo (CNEA), iniciada em 1958 (AGUIAR 2001), e iniciaram, com a indicação de Paulo Freire para elaboração, a criação do Plano Nacional de Alfabetização. Porém, com o advento da ditadura militar no país, o PNA foi interrompido e deu lugar para o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que retrocedeu no que concerne aos debates que haviam deslanchado antes do golpe militar.

Com o fim do regime militar veio também o fim do Mobral e a nova república trouxe novamente avanços significativos para a educação de pessoas jovens e adultas. A Constituição Federal de 1988 contempla o ensino para pessoas que não tiveram acesso à escola, conforme pontua Oliveira (2007, p. 4):

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à • I – erradicação do analfabetismo, • II – universalização do atendimento escola”.

Logo posterior à Constituição, seguindo a mesma linha da Declaração Mundial de Educação para Todos, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 também contemplam a educação para jovens e/ou adultos.

Várias outras ações foram surgindo para dar conta do ensino para pessoas jovens e adultas. Iniciativas populares e programas governamentais tentaram – e ainda tentam – atender a demanda de procura por vagas (que ainda fica muito aquém dos números reais de analfabetos no país). É muito difícil tanto para o senso comum quanto para a lógica quantitativa governamental aceitar que toda pessoa, em qualquer idade, tem a capacidade de aprender ao

longo de toda a vida. Nesse sentido, o Fórum de Dakar (2001)<sup>1</sup> ratifica a necessidade de frisar que “educação para todos” significa exatamente todos e não somente as crianças na escola.

A EPJA deve ser compreendida para além do ensino escolar formal e de uma educação que vem para reparar ou compensar um tempo perdido. Ao chegar à escola, os estudantes se deparam com conhecimentos escolares, mas também aprendem a ser mais, a se entenderem mais, a pensarem de forma mais crítica seu consumo e o consumo de suas famílias, a conhecerem seus direitos e como podem ter acesso a eles. Em outras palavras, o ensino se torna mais fecundo, pois os estudantes conseguem ver um vínculo do que aprendem na escola com o que fazem na sua vida. Os recursos disponibilizados para esta modalidade de ensino são insuficientes e abaixo dos níveis estabelecidos para turmas do ensino formal regular. Desde o início, quando a EPJA foi criada, os investimentos deixam a desejar e revelam um certo preconceito quando confrontados com as turmas comuns que possuem um investimento maior (cf. UNESCO 2008).

As turmas de educação de pessoas jovens e adultas são formadas por faixas etárias bem diversificadas e essa talvez seja uma das maiores dificuldades dos professores. Como adequar a linguagem? Como pensar o material escolar de modo a contemplar as diferentes idades que frequentam a mesma sala de aula? Com certeza, esses questionamentos estão longe de terem uma resposta final e definitiva. Os estudantes ainda são vistos de modo estereotipado pela sociedade e colocam sobre si essa perspectiva negativa de “ignorante, incapaz, cabeça dura, sem jeito para as letras” (STEPHANOU e BASTOS 2005, p. 266). Por isso, é muito comum constatar nas salas de EPJA que os alunos possuem baixa autoestima e que essa visão acaba se refletindo na dificuldade de comunicação, seja em uma leitura comum ou numa situação em que seja exigida uma fala pública. Tendo em vista que a graduação não oferece suporte suficiente para as particularidades do ensino nessa modalidade, corremos o risco dessas dificuldades do nosso alunado passarem despercebidas nas nossas aulas de português, que tendem a privilegiar o texto escrito.

Na seção a seguir, vamos analisar um pouco dessa realidade, a partir das entrevistas que fizemos com uma professora de português, uma professora de educação física e dois estudantes e o quanto atividades de prática oral podem transformar positivamente o cotidiano dos estudantes. Todos os colaboradores estão atuando na EPJA e falaram um pouco das suas experiências na modalidade e também no que se refere à oralidade nas aulas.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>  
Acesso em 18 de Agosto de 2018 às 18:51.

## **2.2 Caminhos metodológicos: com a palavra, os sujeitos da EPJA**

Nosso trabalho parte de uma abordagem qualitativa e exploratória quanto aos seus objetivos. A pesquisa foi desenvolvida a partir das entrevistas com professores e estudantes da Educação de Pessoas Jovens e Adultas – que foram gravadas e transcritas para análise, de acordo com as orientações da Análise da Conversação para transcrições. Todos os participantes assinaram um termo de livre consentimento antes de serem submetidos à entrevista. A partir do que foi percebido por nós e analisado, propomos caminhos didáticos possíveis para a abordagem da oralidade nas salas de aula.

O nosso critério de escolha para a pesquisa foi unicamente que os colaboradores (professor e estudantes) fossem atuantes no contexto de EPJA. Nossa pesquisa, inicialmente, contaria com três colaboradores: um professor de português e dois estudantes da EPJA. Entretanto, no decorrer do depoimento da professora de português, vimos que o relato de experiência da docente de educação física seria muito relevante para a temática, visto que ela utilizou um gênero oral pouco comum no contexto daquela escola e daqueles estudantes do turno da noite. Diante disso, pode-se observar que a estrutura de entrevista com essa colaboradora foi diferente e menor quando comparada a da docente de língua portuguesa.

A fim de facilitar a leitura deste trabalho, criamos nomes fictícios para todos os participantes da entrevista: a professora de português se chamará Tereza, a professora de Educação Física se chamará Giana e os estudantes participantes, Miguel e Mariana. As professoras têm trajetórias de ensino diferentes entre si. Tereza só teve experiência com o ensino regular no estágio supervisionado, durante a graduação. Formada e logo depois concursada, já começou sua atuação da EPJA e assim permaneceu. Giana trabalha, praticamente, em todos os níveis da educação básica, exceto a educação infantil. Com o ensino fundamental II, ela trabalha pelo município de Bayeux, no ensino médio trabalha pelo Estado em Santa Rita e ainda com EPJA no turno da noite. Os estudantes, por sua vez, estão desempregados e, como estão “fora da idade escolar” optaram pela EPJA para adiantar seus estudos e receberem seus diplomas. A escola tem um perfil de turmas bastante jovens e os estudantes que participaram da entrevista se encaixam nessa configuração etária.

Ao iniciar a nossa investigação, conhecendo e revisando textos, retomamos uma questão frequente relacionada à EPJA: o receio de falar. É, praticamente, um consenso que os estudantes dessa modalidade têm seus receios e são retraídos quando são solicitados a expor algo – mesmo que informalmente – durante as aulas. Entretanto, quisemos atestar se o que falavam tinha, de

fato, relação com o cotidiano escolar. Identificamos, assim, uma escola pública da zona sul da cidade de João Pessoa-PB em que a modalidade era oferecida no turno da noite e entramos em contato com a professora de português para marcarmos uma entrevista com ela e dois estudantes. Informamos que se tratava de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso e que, após a entrevista, nós esclareceríamos todos os detalhes da investigação.

Após inúmeras tentativas, agendamos uma data para a entrevista com ela e dois alunos que aceitaram participar. A maior dificuldade foi, justamente, encontrar estudantes que aceitassem ser entrevistados – mesmo deixando claro o caráter de anonimato da pesquisa. A professora apontava sempre o mesmo obstáculo: “eles têm vergonha de falar. Na aula também é assim”. Nossos questionamentos a esse respeito já foram praticamente sanados. Na própria entrevista<sup>2</sup>, ao final, os alunos entrevistados apresentaram essa dificuldade dos colegas.

Pesquisadora: você::s sentem alguma dificuldade (+) quando é:: são colocados numa situação mais formal assim (+) pra falar?

Miguel: no meu caso, não. Eu já tenho essa facilidade de comunica::r porque já fiz curso de oratória tudo, né? (++) pouco tempo atrás eu: participava de ministério de igreja onde eu tinha que me dar com muita gente, né, público (+) então, assim, comigo não, é bem tranquilo.

Mariana: também não, não tenho não.

Miguel: Acho que da turma toda a gente é um dos poucos que gostam, né? O resto da turma não gosta de falar não, reclamam (+) reclamam de tudo, viu?! ( ( riu ) )

Excerto 1: apêndice C

Fica, então, bem claro por que eles foram os únicos estudantes a aceitarem participar da pesquisa. Além do curso de oratória partilhado pelo primeiro estudante, a profissão de ambos é a de vendedor e, embora estejam desempregados, o trabalho exige uma certa desenvoltura no falar que é bem característico da área de vendas e atendimento. No entanto, na entrevista, Miguel acaba tomando os turnos de fala praticamente sozinho, devido a sua facilidade maior de comunicação, mas a profissão foi um fator crucial para que, por exemplo, a timidez fosse deixada de lado. Tratando do mesmo tópico, a professora de português também comenta o assunto.

---

<sup>2</sup> As transcrições completas de todas as entrevistas realizadas estão disponíveis nos apêndices A, B e C deste trabalho.

Tereza: de maneira formal eles eles (+) são mais inibidos, né, assim (++) tem mais dificuldade, né, de de de se expressar, né, geralmente ficam agarrados a papéis e tal.

Pesquisadora: até os que são, os que tem mais facilidade (++) de se comunicar, assim, de falar em público, eles também têm receio?

Tereza: sim, na realidade é:: quando eu faço esse tipo de trabalho eu faço mais assim de maneira aberta, tipo um debate, né

Pesquisadora: uhum

Tereza: uma outra professora foi quem fez essa experiência de seminário mesmo, né, mas assim eu-eu não fiz não essa experiência de seminário com eles não.

Excerto 2: apêndice A

A ferramenta que a professora de português utiliza, no que tange à oralidade, e que funciona com a turma, ocorre por meio do gênero debate informal. A abordagem oral de modo mais informal é, para nós, um eficaz meio de iniciar os trabalhos com oralidade, tendo em vista que alivia a pressão social que encontramos nas situações formais. Apesar da informalidade, a professora reconhece que eles ainda ficam “agarrados a papéis”. A outra professora que fez experiência de seminário – professora de Educação Física – concordou partilhar sua experiência conosco, como veremos mais à frente.

É interessante pontuarmos também o foco de trabalho da professora de português com as turmas. Ela reconhece que os alunos têm dificuldade de comunicação, mas opta por trabalhar mais gramática e com gêneros escritos. Os espaços de fala que acontecem são poucos, geralmente relacionados com os debates informais.

Pesquisadora: No teu trabalho de produção textual, tu fazes um trabalho mais específico com o gênero oral?

Tereza: não::o

Pesquisadora: por exemplo, leitura em voz alta, seminário, essas coisas.

Tereza: não, trabalho não (++) porque na realidade é:: (++) eu trabalho muito parte gramatical com eles (++) sabe? porque eu vejo grande dificuldade, assim, em relação a escrita e tal então é:: (+) é mais isso mesmo a questão, mas assim de ler em voz alta porque assim muitos (+) a gente tem um nível um nível muito grande, né, por exemplo, de diferença. Enquanto tem alunos que (+) mal conseguem ler na mesma sala outros são bem avançados, né, aí às vezes fica meio difícil pra trabalhar tipo uma leitura por exemplo, né, os alunos mais, digamos, que têm mais (++) que conseguem, têm uma melhor eloquência na leitura e tal, leem, não tem muita essa paciência com quem lê pouco, né, assim



Excerto 3: apêndice A

Essa dificuldade trazida pelos diferentes níveis de conhecimento dos estudantes numa mesma turma foi um dos fatores que chamou muita atenção na entrevista. A professora reconhece que é muito difícil trabalhar de forma diversificada, porque não encontra uma metodologia adequada para a turma. Isso faz com que ela se sinta desestimulada e acabe recorrendo aos aspectos mais gramaticais nas suas aulas. A falta de uma formação que aborde a EPJA na graduação e a falta de formação continuada são fatores bastante negativos, que se refletem numa didática mais engessada.

Pesquisadora: Do estágio, a visão que tu teve no estágio pra visão que tu tem agora como professora tu sente que tem diferença do ensino dentro da EJA e no ensino regular?

Tereza: tem bastante diferença ( ( ri ) )

Pesquisadora: em quê?

Tereza: em termos do dos próprios alunos (+) né, em relação a metodologia também, em relação a interesse de aluno, em relação a metodologia, né. Porque, digamos, porque eu eu estagiei co:::m ensino médio (++), né? Eram jovens, né, interessados, né e:: tal. E de noite é sempre aquela questão de mais desinteresse, você muitas vezes tem que que pegar mais leve, né, com os alunos pra num (++) assim, pelo nível, né, de conhecimento e tal

Pesquisadora: uhum. Na tua formação, não sei se tu tem formação continuada, mas se tu tem formação continuada ou mesmo na graduação, tu teve algum tipo de formação mais específica pra atuar na educação de jovens e adultos?

Tereza: não(+) não e a gente não tem formação continuada (++) no estado, não.

Excerto 4: apêndice A

Apesar de a professora ter toda essa dificuldade, os estudantes que participaram da nossa pesquisa demonstraram muito entusiasmo com as aulas de língua portuguesa. Destacamos aqui que os exemplos apresentados por eles, dos conteúdos dados pela professora, indicam a dificuldade nas questões gramaticais, mas se sobressai o trabalho com textos. Identificamos, assim, que nos momentos em que o trabalho é diferenciado, ou seja, sai um pouco da abordagem restrita das regras gramaticais, o conteúdo é melhor compreendido pelos estudantes.

Miguel: bom, no meu caso eu gosto bastante até porque eu amo ler, aí a professora:: ela:: acredito que ela abrange muito:: a visão assim de literatura essas coisas que a gente não (+) geralmente não tem um costume, né, acredito que a gente jovem passa muito tempo no rede social essas coisas e é muito mais por imagem, você passa ali aí fica ali olhando e tal mas você não tem aquele hábito de ler (++), né. Foi tanto que ela trouxe uma atividade pra sala de aula que é o livro do Pequeno Príncipe, trouxe um resumo e eu lendo assi:m, no::ssa, cheguei em casa baixei o livro e fui ler porque é bem interessante. Então (++) é muito importante, eu gosto bastante, no meu caso é bem tipo::

Mariana: eu gosto da língua portuguesa, né, mas assim, eu não gostava antes ( + + ) justamente por ler que eu tenho preguiça ( ( riu ) ). Mas:: já agora com ela eu tô gostando mais de ler, gostando mais de da língua portuguesa que eu detesta::va português ( ( riu ) ). Bem sincera.

Excerto 5: apêndice C

A entrevista com a segunda professora, que é de Educação física, mostra o quanto a abordagem da oralidade nas turmas de EPJA – e não só – pode ser transformadora, no que compete ao uso da língua portuguesa e também no exercício da cidadania como um todo, tendo em vista que o acesso a uma educação de qualidade tem esse efeito transformador. Diferente da professora de português que sempre atuou na EPJA, a professora de educação física atua no ensino regular, tanto no fundamental quanto no ensino médio. A professora Giana entrou como colaboradora da pesquisa, a partir da entrevista da professora Tereza que pontuou o trabalho realizado com o gênero seminário nas aulas de educação física como sendo uma atividade envolvendo a oralidade naquela escola.

Pesquisadora: Como foi a experiência que você teve com a sala nos seminários?

Giana: o seminário foi sobre a copa do mundo, os efeitos sociais da copa do mundo, o legado, as obras, enfim (++) o::s impactos. Eu pedi pra eles analisarem criticamente a copa, né? Eles têm muita dificuldade de se expressar, aí, assim, alguns seminários foram muito bons, as alunas conseguiram se expressar muito bem, mas em geral foi de médio pra ruim. Mas depois foi melhorando, né? Eu notei que depois desse seminário eles foram melhorando (++) assim, a comunicação comigo e até com eles mesmos, o seminário ajudou muito eles a se comunicarem com os outros alunos. Até quando o Ministério Público veio aqui ele::es tiveram mais facilidade de de argumentar e explicar (++) pro Ministério Público apurar.

Exceto 6: apêndice B

Antes de iniciarmos a entrevista, as duas professoras colaboradoras partilhavam o contexto difícil da escola, tanto social quanto em nível de gestão. Houve várias situações violentas na escola, então os estudantes acabavam tendo sobre si uma visão bem pessimista e

isso se refletia na dificuldade de comunicação entre eles e os professores. Havia um distanciamento que, por mais que os professores tentassem superar, não era recíproco por parte dos estudantes. O seminário proporcionou essa proximidade tanto entre os estudantes (que tinham que se juntar nos grupos para preparar o trabalho e discutir a temática) quanto entre os estudantes e a professora. Para melhor visualização desses aspectos, elaboramos o quadro abaixo.

Professor	Práticas de Oralidade	Depoimentos
Tereza	Apesar de trabalhar em sala com debate informal, diz que não faz um trabalho específico com gêneros orais.	Não oralidade (Miguel): “Acho que da turma toda a gente é um dos poucos que gostam, né? O resto da turma não gosta de falar não, reclamam, reclamam de tudo.”
Giana	Fez seminário com as turmas.	Com Oralidade (Profª Giana): “Eu notei que depois desse seminário eles foram melhorando a comunicação comigo e até com eles mesmos. O seminário ajudou muito eles a se comunicarem com os outros alunos.”

Quadro 1 – Aspectos gerais da análise dos dados

Na seção seguinte, propomos quatro atividades que envolvem oralidade tanto com gêneros específicos – que é o costume nas escolas – quanto com um projeto que relaciona diversos gêneros e atividades.

### **3 – Propostas didáticas para a abordagem da oralidade nas aulas de língua portuguesa**

Conforme dito anteriormente, a faixa etária heterogênea nas turmas de EPJA é um dos obstáculos mais comuns apresentados pelos professores da modalidade. Também se trata de um perfil estudantil que é dinâmico e está sempre mudando. Por isso, ao pensar nas atividades que propomos a seguir, procuramos fazer com que elas fossem de fácil adaptação pelos docentes, de acordo com a realidade das suas turmas, criando uma atmosfera que estimule a compreensão entre os estudantes e não provoque nenhuma espécie de disputa ou enfretamento. Não se trata de expor aos estudantes uma “aula de oralidade”, mas abordar essa modalidade da linguagem na aula de modo que se faça compreender que “fala e escrita não podem ser dissociadas” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO 2002, p. 116).

Organizamos as atividades desde as mais informais até as mais formais, levando em conta o que se refere à oralidade – já que muitas dessas atividades englobam não só a exposição oral, mas se somam à escrita e à pesquisa. Também é necessário observar que o tempo para execução dessas atividades é relativamente longo. Algumas demandam mais tempo que outras, mas todas têm a duração de mais de uma aula, então o professor deve estar atento para organizar seu planejamento de modo que dê tempo para a realização de cada uma. Sugerimos também que essas atividades sejam desenvolvidas nos ciclos V e VI, o que não impede que possam ser desenvolvidas nos ciclos anteriores, desde que observadas as devidas particularidades e nível de cada turma. Não são atividades que fogem do ensino de língua portuguesa, mas os conteúdos sempre são relacionados: exposição oral, situações discursivas diferentes que exigem uma compreensão de quais formulações linguísticas são mais adequadas àquele momento, leitura, interpretação de texto, pesquisa, argumentação, entre outros.

#### **3.1 – Projeto PARCEIRO DE LEITURA**

Sugerimos como uma das primeiras atividades para desenvolver a oralidade na escola a criação de um projeto. No nosso caso, denominamos Parceiro de leitura que, como o próprio nome diz, trata-se de uma atividade de leitura que, a princípio é individual, mas vai se desdobrando para a socialização em dupla. Claro que esse projeto pode ter outras denominações, mas o que é de suma importância é criar essa rotina de leitura. Os materiais necessários para esse projeto, em geral, são livros e acesso à biblioteca escolar. É importante que o professor, antes de realizar a atividade, pense na proposta apresentada por Silva (1992),

buscando desenvolver as etapas pré- textual, textual e pós- textual do projeto. Abaixo apresentamos, de forma breve, as etapas de desenvolvimento da atividade.

### **Roteiro da atividade**

<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Procedimentos Didáticos</b>	<b>Recursos</b>
Projeto de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aproximar a leitura do cotidiano dos estudantes;</li> <li>- Propiciar mais interação entre os estudantes;</li> <li>- Desenvolver a habilidade de formular paráfrase do texto lido sem auxílio de material escrito;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção dos livros na biblioteca da escola ou dos contos pré-selecionados em sala de aula;</li> <li>- Formação das duplas para a atividade, entrega da ficha de leitura e estabelecimento de prazos para a atividade;</li> <li>- Socialização oral das histórias escolhidas e entrega da ficha de leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros ou contos impressos;</li> <li>- Ficha de leitura</li> </ul>

Quadro 2 – Roteiro para o Projeto de leitura.

A atividade pré-textual se inicia fora da sala de aula, no ambiente da biblioteca. Os estudantes terão a liberdade de escolher o livro que quiserem para ler. A atividade pré-textual se inicia aí: estar em outro ambiente, olhar os livros, pegá-los, folhear, ler o título, ver a capa que mais chama atenção. Para alguns, pode ser a primeira vez que esteja tendo acesso a livros literários, então é válido deixá-los à vontade nesse momento e ajudá-los a criar mais expectativas sobre a história, os personagens etc.

Escolhidos os livros, o professor pode registrar a opção de cada um e estabelecer, junto com eles, um prazo para a leitura. A escolha do livro é individual, apesar da atividade posteriormente ser em dupla. Provavelmente, muitos alunos escolherão livros pequenos ou com muitas figuras e pouco texto: é normal. O hábito da leitura é processo longo e muito subjetivo e o professor apenas estará dando uma ajuda para que esse pontapé inicial seja dado por eles. Muitos vão gostar e muitos outros não, pois se trata da construção de um hábito que leva tempo para se estabelecer. Definido o prazo para o término da leitura, pode-se passar a questões gerais

– o professor não tem obrigação de conhecer todos os livros da biblioteca - para que os estudantes possam ir respondendo ao longo da leitura, a exemplo de uma ficha de leitura.

Pode-se solicitar informações da superfície textual, sem análises muito profundas da obra. Tudo vai depender do nível da turma onde se aplicará a atividade. Se eles conseguem, nos exercícios de interpretação de texto, aprofundar com facilidade as informações, o professor poderá aprofundar a ficha de leitura<sup>3</sup>. Os parceiros de leitura ficarão encarregados de acompanhar a leitura de seu respectivo colega. Ainda sobre as duplas, eles devem ficar livres para selecionar suas parcerias. É importante que eles tenham uma certa afinidade entre si para que a atividade pós-textual seja feita com mais facilidade.

Optamos por não solicitar um resumo escrito na ficha de leitura, pois essa será nossa atividade pós-textual. Na data pré-estabelecida, os estudantes irão socializar com sua dupla a história que escolheram, ou seja, terão que recontar a história, sem o auxílio do livro ou da ficha de leitura, partilhando as relações que ele conseguiu estabelecer entre a narrativa escolhida e algum aspecto de sua vida. Esse é um exercício de paráfrase que nós conseguimos fazer sempre que lemos um texto e o compreendemos bem. Os estudantes contarão a história que escolheram para sua dupla e esta, por sua vez, irá contar para a turma. Perceba que o foco principal é a paráfrase que eles fazem para os outros e, por isso, a linguagem será bastante informal com repetições, correções, pausas, hesitações, truncamentos, entre outros elementos que são comuns da fala (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO 2002). Esses elementos não devem ser corrigidos pelo professor, pois a situação discursiva é informal.

Existe, para essa atividade, uma dificuldade bem comum nas turmas de EPJA: o acesso à biblioteca. Em geral, muitas escolas têm biblioteca, porém, no turno da noite em que frequentemente é ofertada a modalidade, esses ambientes se encontram fechados. Se houver esse obstáculo ou nem tiver biblioteca na escola (às vezes o ambiente existe, mas não funciona como tal, que é o mesmo de não existir) os livros podem ser substituídos por contos. O professor pode levar para a sala de aula vários contos – e seria interessante que eles fossem um tanto mais longos – e deixar os estudantes escolherem um para realizar a atividade. Não precisa ser um conto diferente para cada aluno, mas pelos menos uma quantidade que possibilite diversidade temática.

### **3.2 – Debate**

---

<sup>3</sup> No apêndice D deste trabalho nós disponibilizamos um modelo inicial para a ficha de leitura.

A outra atividade que também estará numa situação discursiva de informalidade (embora seja menos informal) é o debate. Esse talvez seja o gênero mais conhecido quando falamos de oralidade e talvez, por isso, possa-se pensar que estamos tratando aqui de um gênero formal. A nossa proposta se alinha ao trabalho de Fuentes (2011), com as nossas devidas adaptações, que propõe uma nova perspectiva para o que entendemos como debate tradicional, nomeado pelo autor de modelo do debate crítico. Fuentes afirma que o modelo tradicional do debate não é construtivo, pois a argumentação só acontece como uma forma de persuadir o oponente, desconsiderando seu ponto de vista e, assim, não buscando uma possível resolução da problemática. Além disso, o modelo de debate tradicional cria um clima de hostilidade entre os participantes, que não é o esperado e nem saudável numa sociedade democrática.

O debate crítico, segundo o modelo de Fuentes (2011), se divide em quatro partes. O *relatório de pesquisa* é o levantamento dos dados, ou seja, conhecimento daquilo que já foi dito a favor ou contra a temática. O *debate restringido* é o momento de discussão entre os grupos envolvidos: um a favor e outro contra. Esse momento não é de enfrentamento, mas de expor os argumentos que sustentam o posicionamento daquele determinado grupo. No *debate aberto* não focamos nos grupos, mas sim nas pessoas que vão abordando os argumentos sem ter que necessariamente defendê-lo ou atacá-lo. O *fechamento resolutivo* apresenta uma síntese do que foi discutido em sala e tenta propor um caminho possível para se resolver aquele problema que foi abordado. O vencedor é determinado a partir de uma comparação dos argumentos usados em cada fase.

Conforme dito anteriormente, fizemos algumas adaptações nesse modelo, de modo que tiramos o estabelecimento de um vencedor no final da atividade e o debate acontecerá de modo mais informal, sem preocupação com o convencimento dos demais sobre determinado ponto de vista. Além de boa oportunidade de se abordar o gênero debate em si, também vemos aqui um modo bem particular de trabalhar, por exemplo, com a argumentação nas aulas. O professor deve deixar clara a importância de procurar sempre dar base para os argumentos que serão utilizados, por isso seria interessante já vir trabalhando a temática com os alunos, através de textos, há algum tempo.

#### Roteiro da atividade

Atividade	Objetivos	Procedimentos Didáticos	Recursos
Gênero debate	- Compreender o uso e a finalidade social do gênero debate;	- Aulas sobre argumentação e sobre o gênero debate;	- Entrevistas impressas;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e interpretar uma opinião e seus fundamentos;</li> <li>- Desenvolver uma argumentação consistente e bem fundamentada, sabendo ouvir outrem;</li> <li>- Construir possíveis caminhos para solucionar a questão debatida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção dos textos que abordem a temática da maioria penal (pelo menos, um favorável e um contra);</li> <li>- Divisão dos grupos de trabalho, análise dos textos e construção da argumentação pelos grupos;</li> <li>- Exposição oral dos posicionamentos de cada grupo e socialização informal visando possíveis caminhos para a resolução da temática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos sobre a temática impressos ou do material didático.</li> </ul>
--	---	--	--

Quadro 3 – Roteiro para atividade do gênero debate.

Vamos usar como exemplo a temática da maioria penal, que é bastante polêmica e, sem dúvidas, gerará muita discussão em sala. O professor pode pegar dois textos sobre o tema, cada um com um posicionamento, e dividir a sala em dois grupos. Cada grupo fica com um texto diferente e discutem-no entre si, buscando identificar os argumentos utilizados pelo autor para sustentar sua ideia. Quais os mecanismos linguísticos característicos da argumentação podem ser encontrados? Tudo isso deve ser discutido nos grupos.

No momento da socialização é importante frisar que não se trata de um posicionamento ganhador ou perdedor, mas buscar, a partir das discussões, caminhos possíveis para superar o impasse do tema. O professor irá atuar como mediador das discussões, garantindo que todos tenham a oportunidade de se posicionar. Depois que os alunos já debateram bastante o tema, o professor deve levá-los a procurar soluções a respeito da maioria penal coletivamente: apontando se é necessário ser aprovada, se a legislação deve continuar como está ou outros caminhos possíveis identificados por eles durante a solução.

### 3.3 – Entrevista



O gênero entrevista pode ser facilmente compreendido pelos estudantes. Além de ser atual, ele também é encontrado com facilidade em diversos meios de comunicação. Hoffnagel (2010) explicita que embora esse gênero tenha uma estrutura geral (pergunta-resposta), ele vai variar de acordo com a esfera pertencente, por exemplo, entrevista de emprego, entrevista médica, entrevista jornalística etc. E embora se trate de um gênero primordialmente oral, ele exige uma estreita relação com a escrita, tendo em vista que as perguntas são previamente preparadas e organizadas fazendo com que, muitas vezes, só o entrevistado tenha que formular seu texto no exato momento da interação.

Assim como no gênero debate, vemos aqui uma boa oportunidade para trabalhar com os alunos o gênero. Pode-se selecionar entrevistas e solicitar análises dos estudantes, por exemplo. Os professores podem levar os estudantes além do entendimento da função social e estrutura do gênero, ajudando-os para que eles consigam analisar criticamente “as entrevistas que aparecem na mídia, uma vez que sua função primária é, para alguns, informar o público e, para outros, formar a opinião pública” (HOFFNAGEL 2010, p. 195). As entrevistas políticas são bem interessantes para análises pois, geralmente, os jornalistas acabam abordando pautas que forçam bastante determinados posicionamentos dos candidatos.

### Roteiro da atividade

<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Procedimentos Didáticos</b>	<b>Recursos</b>
Gênero entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o uso e a finalidade social do gênero entrevista;</li> <li>- Identificar as variações linguísticas situacionais exigidas pelo contexto.</li> <li>- Reconhecer o papel social de cada participante da entrevista (entrevistador e entrevistado);</li> <li>- Desenvolver uma argumentação consistente de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas sobre o gênero entrevista;</li> <li>- Seleção dos textos ou material audiovisual que será analisado nas aulas;</li> <li>- Divisão das duplas e pesquisa sobre a profissão do colega de atividade;</li> <li>- Formulação das perguntas (escrita) para entrevista profissional;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exemplares de revistas;</li> <li>- Outros textos ou material audiovisual que contenham entrevistas.</li> </ul>

	convencimento para o participante “empregador”.	- Simulação da entrevista em sala de aula.	
--	---	--	--

Quadro 4 – roteiro para atividade do gênero entrevista.

Como já foi dito, esse é gênero é bem conhecido e popular. O que vamos propor aos estudantes é um evento de fala profissional em que se simulará uma entrevista de emprego. É importante especificar que essa situação é formal e também se “atentar para um conjunto de traços que evidenciam o esquema de dominância esboçado no transcorrer do diálogo” (FÁVERO et. al. 2010, p. 146), ou seja, levar os alunos a perceberem que existe uma relação de hierarquia de quem pergunta e quem responde.

Solicita-se aos estudantes que formem duplas e pesquisem sobre a profissão do seu colega (em que setor trabalha, o que faz, as dificuldades do trabalho etc.) e formulem questões para entrevistá-los a uma vaga na sua respectiva ocupação. Pode acontecer de haver estudantes que não trabalham fora. Nesses casos, eles poderão escolher uma profissão próxima da realidade deles ou outra que queiram. Todos os alunos vão passar pelo papel de entrevistado e de entrevistador. Então é necessária a pesquisa sobre a profissão do colega (ou a que ele escolheu) e pensar em possíveis perguntas para a entrevista de emprego.

Vale a pena reforçar o grau de formalidade da atividade tanto para quem entrevista (apesar de poder contar com a parte escrita) tanto para quem fala e, para estes, sem dúvidas será mais difícil evitar os vícios de linguagem. Aqui, as orientações do professor serão, mais uma vez de suma importância e, neste sentido, assumir a perspectiva do “certo ou errado” para dar as orientações não seria tão pertinente. Podemos adotar outras formas de orientar os equívocos linguísticos no contexto da entrevista falando de adequado e inadequado.

### 3.4 – Seminário

Nossa última proposta de atividade aborda o gênero seminário, bem conhecido como atividade avaliativa na educação básica. Há uma série de problemáticas quando nos deparamos com a forma que ele é abordado na sala de aula. Talvez a maior delas seja a falta de orientação no momento em que se solicita uma atividade dessa. O que se faz no seminário? O que pode ser cobrado do aluno na apresentação do seminário? É certo que poucas luzes são dadas para os estudantes, porque acredita-se que ele já sabe como fazer e como o gênero

não é tomado como um instrumento a ser ensinado, o resultado das apresentações dos alunos nem sempre satisfaz a eles e ao professor. Afinal, como não dominam o gênero, é comum os alunos em uma situação de seminário irem para a parte da frente da sala de aula, ficarem parados diante dos colegas sem saberem como falar, como gesticular, como se posicionar, como olhar para as pessoas, etc. E como apresentam dificuldades para organizar previamente a apresentação, o conteúdo e a discussão que trazem dos textos sugeridos pelo professor fica também a desejar (BUENO 2008, p. 01 e 02).

### Roteiro da atividade

<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Procedimentos Didáticos</b>	<b>Recursos</b>
Gênero seminário	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o uso e a finalidade social do gênero seminário;</li> <li>- Identificar as variações linguísticas situacionais exigidas no contexto de seminário;</li> <li>- Desenvolver, utilizando diversos meios, uma pesquisa consistente sobre a temática abordada;</li> <li>- Adequar à fala formal a exposição de conteúdo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas sobre o gênero seminário;</li> <li>- Divisão dos grupos de trabalho por temáticas e suporte para a realização das pesquisas;</li> <li>- Estabelecimento dos prazos e critérios de avaliação;</li> <li>- Exposição oral em sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos bases para os seminários ou pesquisas prévias de disponibilidade de fontes de pesquisa.</li> </ul>

Quadro 5 – Roteiro para atividade do gênero seminário.

O primeiro ponto é que se faz necessário ensinar o gênero: falar sobre o modo como se deve fazer a pesquisa (inclusive ensinar como fazer pesquisa na internet), qual a estrutura de um seminário, expor que se trata de uma situação discursiva formal que exige, além de uma linguagem formal, uma postura corporal diferenciada, o próprio aspecto físico exterior, entre outras coisas. Fica claro, assim, que não é um gênero simples, principalmente quando vem acompanhado de uma versão escrita. Antes de solicitar a apresentação, deve-se indicar os elementos que o organizam, apresentar um roteiro aos alunos. De modo geral, temos uma introdução da temática, o desenvolvimento que se divide em tópicos, uma síntese do conteúdo, a conclusão, abertura para o debate e/ou encerramento.

Também se faz necessário, como já pontuamos, que o professor auxilie os estudantes em relação à pesquisa, principalmente no que trata de plágio e autoria. Indicar como buscar fontes confiáveis ou apresentar os textos que serão a base teórica da apresentação dos alunos deve estar no planejamento do docente para o seminário. O prazo entre o início da preparação para o trabalho e as apresentações deve ser bem considerável, principalmente se a turma não tiver experiência com esse tipo de evento de fala e situação discursiva.

A nossa proposta para os seminários envolve temáticas pouco (ou não) abordadas nas aulas da educação básica. Como, em geral, as turmas de EPJA são pequenas, damos três sugestões de temas diferentes:

1. Variação linguística;
2. Língua de sinais;
3. Povos ágrafos.

Independentemente da temática escolhida (que pode ser diferente das que propomos) é necessário ver se há um bom material a respeito e de fácil acesso. É preciso estabelecer os critérios que serão avaliados e dedicar um tempo para orientar os alunos no processo de construção da atividade, sempre recordando do caráter formal da situação discursiva.

No apêndice E deste trabalho apresentamos um modelo de ficha para a avaliação dos seminários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto nessa pesquisa, pudemos observar o quanto se faz necessário olhar para a oralidade como um campo de investigação na academia e introduzi-la com mais frequência nas nossas aulas de língua portuguesa. Trabalhar as duas modalidades da língua – oral e escrita – é de suma importância para que as nossas investigações contemplem uma visão mais completa dos fenômenos linguísticos e também auxiliem o estudante nessa descoberta. Uma abordagem superficial da oralidade pode gerar polarizações com a escrita e não leva em conta que os estudantes precisam desenvolver “capacidades relacionadas aos gêneros orais” (TEIXEIRA, 2014, p. 31).

Nas turmas de EPJA essa perspectiva se torna mais complexa, pois além da dificuldade comum que os professores têm em pensar uma metodologia para suas aulas, existe uma série de fatores socioculturais que supervalorizam a escrita. Não é difícil, por exemplo, encontrar estudantes na modalidade que se orgulhem de seus cadernos cheios de páginas copiadas do quadro. Sendo a prática oral a forma de comunicação mais utilizada na nossa sociedade (BEZERRA 2009), deve estar inserido nos planejamentos escolares o desenvolvimento dessa competência, visto que não é um ensino da fala, mas uma análise de como ela pode mudar de acordo com a situação discursiva, evento discursivo, participantes etc.

A partir das entrevistas com as professoras e com os alunos nós vimos que um apagamento deste campo de estudo na sala de aula gera impactos negativos, uma vez que no cotidiano, no exercício diário de cidadania, esses sujeitos provavelmente irão se abster de falar, por sentirem-se inseguros. O espaço dado a essa modalidade deixa a desejar e acaba, consequentemente, limitando o desenvolvimento dos estudantes. Ao abordar um gênero oral, mesmo que de forma precária, e dar espaços de fala para seus alunos, a professora conseguiu um progresso significativo, não só pelos estudantes, que em geral não se saíram bem nas apresentações, terem conseguido, por exemplo, conversar numa situação bem formal com o Ministério Público, mas por conseguir compreender os estudantes melhor e fazer com que eles melhorassem o relacionamento entre si.

Fica claro para nós que não podemos abordar essa modalidade nas aulas de português, se não oferecemos aos estudantes espaços de fala e diálogo, transformando a via de mão dupla do ensino-aprendizagem numa rua de sentido único, não levando em consideração as necessidades e demanda daquele público específico. A escola não pode ser mais um lugar dentro da sociedade que coloca os estudantes da modalidade à margem e os exclui, não os

enxergando como sujeitos de direitos. Por isso, parafraseando Paulo Freire, o exercício de escuta muitas vezes vai preceder o exercício da palavra. Assim sendo, depois de ouvir os relatos dos colaboradores e “ouvir” os teóricos que sustentam nossa análise, nós pensamos as atividades, partindo daquilo que já é vivência na escola, vislumbrando o que pode ser aprofundado e inserindo outras perspectivas para que o estudante possa “fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares” (SCHNEUWLY e DOLZ 2011, p. 126).

Esperamos que essas contribuições possam ajudar, principalmente, os profissionais de educação que atuam dentro da educação de pessoas jovens e adultas. Infelizmente, diante dos retrocessos atuais com redução de programas e do financiamento, parte da população que não pôde – por quaisquer que sejam os motivos – concluir sua educação básica ficam mais uma vez à margem. Todavia, várias ações educacionais ao longo da história já mostraram que podem superar dificuldades e derrubar paradigmas há muito estabelecidos. E, mesmo os mais pessimistas, que cursam licenciatura, no fundo, acreditam e esperam ações transformadoras que a educação (escolar ou não) pode proporcionar.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. Tese de Doutorado. Orientação Lúcia Mercês de Avelar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- BEZERRA, José Enildo Elias. **A questão da oralidade na educação de jovens e adultos: um estudo de caso**. Olinda, Pernambuco : Livro Rápido, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BUENO, L. Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos. In: I SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2008, São Paulo. **Anais do I SIMELP**. São Paulo: USP, 2008. v. 1
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar**. MEC. 2º ed.- Brasília, DF, 2016.652 p.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- BROWN, G; YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge University Press, 1983.
- CHAFE, W. Some reasons for hesitating. In: Perspectives on silence. TANNEN, D; M. SAVILLE – TROIKE (eds.). Norwood, New Jersey, Ablex, p. 77 – 89; 1985.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 3. ed. São Paulo: Cortez; 2002.
- \_\_\_\_\_; JUBRAN, Clélia C. A. Spinardi; HILGERT, José Gaston; BARROS, Kazue Saito M. de; TOSCANO, Maria Eulália Sobral; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; CRESCITELLI, Mercedes Fátima C.; GALEMBECK, Paulo de Tarso; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. Interação em diferentes contextos. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (orgs). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREYRA, Erasmo Norberto. **A linguagem oral na educação de adultos**. Trad. RODRIGUES, Jussara Haubert. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FUENTES, Claudio. Elementos para o desenho de um modelo de Debate Crítico na escola. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (orgs). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes, 2011.
- HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA; Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. Oralidade e Letramento. In: \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2001.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação**. Palma de Maiorca: Tese de Doutorado pela Universitat de les Illes Balears, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo L. Portela. Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação. In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. 16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: UNICAMP, 11 a 13 de julho de 2007. Disponível em: [http://www.alb.com.br/anais16/prog\\_pdf/prog01\\_01.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf) Acesso em: 05/07/2018 às 11:35.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. 3ª ed. Campinas : Mercado das Letras, 2011.

SILVA, Maurício da. **Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. (Cadernos Didáticos, 3).

SOARES, Magda. Entrevista coletiva. 2015. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2015\\_JLA44.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2015_JLA44.pdf) Acesso em: 03/07/2018 às 18:28.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Josina Augusta Tavares. **Eles fala, nós cala: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a norma culta a seus alunos**. Juiz de Fora: UFJF, 2014. 210p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; OTTONI, M. A. R. ; DIAS, Eliana ; Moraes, Cláudia Goulart; CARDOSO, Solange Aparecida Faria ; SILVA, Pollyanna Honorata ; Fernandes, Maria José da Silva ; FÊLIZ, Regina Lúcia ; Andrade, Valdete Aparecida Borges ; SILVA, Walleska Bernardino ; Bortolanza, Ana Maria Esteves . Gêneros orais ? Conceituação e caracterização. **REVISTA OLHARES E TRILHAS**, v. 19, p. 12-24, 2017.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, 2001.



VENTOLA, E. The structure of casual conversation in English. In: **Journal of Pragmatics**, v. 3, 1979, p. 267 – 298.

## **Apêndices**

## **APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE PORTUGUÊS**

Pesquisadora: Há quanto tempo você trabalha com turmas de educação de jovens e adultos?

Tereza: Fez cinco anos agora em Fevereiro.

Pesquisadora: Tu sempre trabalhava com turmas de Eja ou já teve oportunidade de ensinar no ensino regular?

Tereza: não, sempre, e-eu só fui pro ensino regular só no estágio. Mas desde que eu comecei a dar aula é só na EJA.

Pesquisadora: só na EJA?

Tereza: uhum

Pesquisadora: Do estágio, a visão que tu teve no estágio pra visão que tu tem agora como professora tu sente que tem diferença do ensino dentro da EJA e no ensino regular?

Tereza: tem bastante diferença ( ( ri ) )

Pesquisadora: em quê?

Tereza: em termos dos próprios alunos (+) né, em relação a metodologia também, em relação a interesse de aluno, em relação a metodologia, né. Porque, digamos, porque eu estagiei com ensino médio (++), né? Eram jovens, né, interessados, né e: tal. E de noite é sempre aquela questão de mais desinteresse, você muitas vezes tem que pegar mais leve, né, com os alunos pra num (++) assim, pelo nível, né, de conhecimento e tal

Pesquisadora: uhum. Na tua formação, não sei se tu tem formação continuada, mas se tu tem formação continuada ou mesmo na graduação, tu teve algum tipo de formação mais específica pra atuar na educação de jovens e adultos?

Tereza: não(+) não e a gente não tem formação continuada (++) no estado, não.

Pesquisadora: uhum. Aí agora eu vou pra uma parte mais específica das tuas aulas, né?

Tereza: uhum.

Pesquisadora: Como são tuas aulas com eles de produção textual?

Tereza: ( ( respirando fundo ) ) então (++) é::: (++) eu tento trabalhar mais assim (++) conteúdos específicos, sabe?

Pesquisadora: uhum.

Tereza: mas relacionado a produção textual, né? geralmente eu faço:: dou uma visão geral, tipo, de determinado gênero, né. E peço pra eles produzirem, né, aí nessa produção é::: que é muito pouco, né, diga-di-diga-se de passagem, né, porque o tempo que a gente tem (++) num dá muita disponibilidade pra isso. Mas:: trabalho também interpretação e às vezes, né, quando eles eles fazem a produção, né, eu corrijo algumas coisas e (++) peço pra pra (+) vou apontando os erros, né

Pesquisadora: uhum

Tereza: Mas (++) basicamente é isso.

Pesquisadora: No teu trabalho de produção textual, tu fazes um trabalho mais específico com o gênero oral?

Tereza: nã:::o

Pesquisadora: por exemplo, leitura em voz alta, seminário, essas coisas.

Tereza: não, trabalho não (++) porque na realidade é:: (++) eu trabalho muito parte gramatical com eles (++) sabe? porque eu vejo grande dificuldade, assim, em relação a escrita e tal então é:: (+) é mais isso mesmo a questão, mas assim de ler em voz alta porque assim muitos (+) a gente tem um nível um nível muito grande, né, por exemplo, de diferença. Enquanto tem alunos que (+) mal conseguem ler na mesma sala outros são bem avançados, né, aí às vezes fica fica meio difícil pra trabalhar tipo uma leitura por exemplo, né, os alunos mais, digamos, que têm mais (++) que conseguem, têm uma melhor eloquência na leitura e tal, leem, não tem muita essa paciência com quem lê pouco, né, assim

]

Pesquisadora: uhum

Tereza: entã:::o (+) é isso.

Pesquisadora: Tu trabalhas com qual ciclo do eja?

Tereza: eu trabalho com o ciclo:: (+) três, quatro, cinco e seis, né, que é o ciclo três (++) sexto e o sétimo, quatro oitavo e nono, cinco primeiro e segundo e o seis terceiro ano.

Pesquisadora: certo. Tu, pela tua prática, né, como tu sempre trabalhou com EJA, tu percebes que eles têm dificuldade de de comunicação, quando são colocados assim numa situação mais formal, eles têm receio por exemplo de falar?

Tereza: de maneira formal eles eles (+) são mais inibidos, né, assim (++) tem mais dificuldade, né, de de de se expressar, né, geralmente ficam agarrados a papé:is e tal.

Pesquisadora: até os que são, os que tem mais facilidade (++) de se comunicar, assim, de falar em público, eles também têm receio?

Tereza: sim, na realidade é:: quando eu faço esse tipo de trabalho eu faço mais assim de maneira aberta, tipo um deba- debate, né

]

Pesquisadora: uhum

]

Tereza: uma uma outra professora foi quem fez essa experiência de seminário mesmo, né, mas assim eu-eu não fiz não essa experiência de seminário com eles não.

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Pesquisadora: Há quanto tempo você trabalha com turmas de educação de jovens e adultos?

Giana: três anos.

Pesquisadora: Sempre trabalhou com EJA ou já trabalhou também é:: com turmas da do ensino regular?

Giana: eu ensino em Santa Rita no ensino médio e em Bayeux no:: fundamental, aí assim, em Santa Rita é estado e Bayeux é prefeitura.

Pesquisadora: Como foi a experiência que você teve com a sala nos seminários?

Giana: o seminário foi sobre a copa do mundo, os efeitos sociais da copa do mundo, o legado, as obras, enfim (++) o::s impactos. Eu pedi pra eles analisarem criticamente a copa, né? Eles têm muita dificuldade de se expressar, aí, assim, alguns seminários foram muito bons, as alunas conseguiram se expressar muito bem, mas em gral foi de médio pra ruim. Mas depois foi melhorando, né? eu notei que depois desse seminário eles foram melhorando (++) assim, a comunicação comigo e até com eles mesmos, o seminário ajudou muito eles a se comunicarem com os outros alunos. Até quando o Ministério Público veio aqui ele::es tiveram mais facilidade de de argumentar e explicar (++) pro Ministério Público apurar.

## APÊNDICE C – ENTREVISTA SIMULTÂNEA COM OS ESTUDANTES

Pesquisadora: Qual a tua profissão?

Miguel: Eu trabalho como vendedor, só que tô desempregado ( ( ri ) )

Mariana: Vendedora

Pesquisadora: Por que vocês recorreram a EJA pra estudar?

Miguel: Eu porque:: já tô bem acima da idade, né, já era pra ter terminado os estudos, tô com vinte e cinco anos então (++) é um modo mais rápido pra pode::r consegui:r (+) um me qualificar melhor no mercado de trabalho.

Mariana: também. Pra terminar mais rápido os estudos, né, conseguir mais rápido o diploma.

Pesquisadora: certo. Vocês gostam da aula de língua portuguesa? Se gostam, o que é que mais gostam? E se não gostam, o que é não gostam?

Miguel: bom, no meu caso eu gosto bastante até porque eu amo ler, aí a professora:: ela:: acredito que ela abrange muito:: a visão assim de literatura essas coisas que a gente não (+) geralmente não tem um costume, né, acredito que a gente jovem passa muito tempo no rede social essas coisas e é muito mais por imagem, você passa ali aí fica ali olhando e tal mas você não tem aquele hábito de ler (++) , né. Foi tanto que ela trouxe uma atividade pra sala de aula que é o livro do Pequeno Príncipe, trouxe um resumo e eu lendo assi:m, no::ssa, cheguei em casa baixei o livro e fui ler porque é bem interessante. Então (++) é muito importante, eu gosto bastante, no meu caso é bem tipo::

Mariana: eu gosto da língua portuguesa, né, mas assim, eu não gostava antes (++) justamente por ler que eu tenho preguiça ( ( riu ) ). Mas:: já agora com ela eu tô gostando mais de ler, gostando mais de da língua portuguesa que eu detesta::va português ( ( riu ) ). Bem sincera.

Miguel: bem que ela puxa assim, né:: creio que a língua portuguesa, como eu tava comentando com o professor de inglês, é um pouquinho mais complicada que até o o próprio inglês, né. A gente fala assim inglês tal (+) verbo to be essas coisas, então a gente tem uma facilidade maior e a língua portuguesa no::ssa

[

Mariana: ela é mais complicada

[

Miguel: ela com um monte de coisas assi:m, com regras e tal e querendo ou não ela vai se modificando, né, que eu sei que ao longo do tempo ela vai se aprimorando e tal e isso aí pega sempre a gente de surpresa. Principalmente pra quem tava parado um tempo e voltou a estudar agora a pouco (++) ma::s é tranquilo (++) tá dando pra tirar de letra ( ( riu ) )

Pesquisadora: vocês veem relação do conteúdo que vocês estudam aqui com o cotidiano de vocês?

Miguel: Sim, eu, pronto como eu tava falando, ela trouxe também no princípio assim que a gente chegou ela trouxe uma atividade (+) que era:: um um texto pra: estimular, né, a gente

[  
Mariana: que foi o da águia, né?

Miguel: isso, que foi o da águia, que ela falou, ela trouxe um resumo que passava, que a águia passava por um processo de transformação, tudo, e me ajudou numa entrevista de emprego. Eu fui pra uma entrevista de emprego aí ele falou qual o animal você queria ser? aí ao mesmo tempo ( ( estalando os dedos ) ) a águia, por que a águia? aí contei a história que era justamente o que tinha no texto aí ficou tipo:: ele falou tu deve:: mas não, com certeza, é tipo:: aquele filme que tem um:: (+) Quem quer ser um milionário, né, que o cara vai vindo na mente aí vai passando e:: e juntou foi perfeito. Encaixou como uma luva ( ( riu ) ).

Pesquisadora: tu vê também alguma relação assim?

Mariana: sim, é muito importante, apesar que eu tô muito parada, né, mais de casa, dona de casa, assim, mas.

Pesquisadora: você::s sentem alguma dificuldade (+) quando é:: são colocados numa situação mais formal assim (+) pra falar?

Miguel: no meu caso, não. Eu já tenho essa facilidade de comunica::r porque já fiz curso de oratória tudo, né? (++) pouco tempo atrás eu: participava de ministério de igreja onde eu tinha que me dar com muita gente, né, público (+) então, assim, comigo não, é bem tranquilo.

Mariana: também não, não tenho não.

Miguel: Acho que da turma toda a gente é um dos poucos que gostam, né? O resto da turma não gosta de falar não, reclamam (+) reclamam de tudo, viu?! ( ( riu ) )



## APÊNDICE D – MODELO DE FICHA DE LEITURA

### Ficha de leitura

1. Identificação da obra:

Autor: \_\_\_\_\_

Título: \_\_\_\_\_

Editora: \_\_\_\_\_

2. Aspectos para-textuais do livro:

- Descreva, de modo geral, a imagem representada na capa do livro:

3. Identificação dos personagens:

- Principais:
- Secundários:

4. Você gostou de ler essa obra? Porquê?

5. O que mais te despertou interesse ao longo da leitura?

6. Transcreva as frases e/ ou expressões do livro de você mais gostou.

7. Como você avaliaria essa obra?

Muito ruim		
Ruim		
Regular		
Bom		
Obra-prima		

## APÊNDICE E – MODELO DE FICHA PARA AVALIAÇÃO DE SEMINÁRIOS

### 1. Informações Gerais:

Tema/assunto do seminário:

Estudante:

Data do seminário:

### 2. Aspectos a serem observados durante o Seminário:

#### a. Avaliação do grupo:

Aspectos a serem informados	Valor máximo	Pontuação	Observações feita pelo professor
<b>ADEQUAÇÃO DO CONTEÚDO</b> (facilitam o entendimento dos aspectos fundamentais do tema abordado)			
<b>ORGANIZAÇÃO DO GRUPO</b> (vestuário, posição durante a apresentação)			
<b>CRIATIVIDADE</b> (apresentação, abordagem do assunto, exemplos)			
<b>COESÃO DO GRUPO</b> (sintonia, continuidade, complementaridade)			
<b>TEMPO DE APRESENTAÇÃO</b> (planejamento, suficiente)			
<b>PONTUALIDADE DOS PARTICIPANTES</b> (todos estavam no horário no início do seminário)			
<b>AVALIAÇÃO</b> (realizou avaliação do assunto trabalhado no seminário)			
<b>RECURSOS</b> (uso de recursos para dinamizar a apresentação do seminário)			
<b>CONCLUSÃO</b> (reuniu sinteticamente as ideias principais do tema apresentado)			

<b>SUBTOTAL DE PONTOS ITEM A</b>			
--------------------------------------	--	--	--

**b. Avaliação Individual (cada participante do grupo):**

<b>Aspectos a serem observados</b>	<b>Valor máximo</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Observações feita pelo professor</b>
<b>VOZ</b> (audível, flexibilidade, pausa)			
<b>EXPRESSÃO VERBAL</b> (pronúncia, gramática, linguagem formal, objetiva e compreensível para o público)			
<b>EXPRESSÃO CINÉTICA</b> (postura, movimentação e entusiasmo)			
<b>MANTÉM A ATENÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE A APRESENTAÇÃO</b>			
<b>SEQUÊNCIA LÓGICA DO CONTEÚDO</b> (pertinente com o tema)			
<b>NÍVEL DE INFORMAÇÃO</b> (adequado)			
<b>CLAREZA E ENTENDIMENTO</b> (segurança e desenvoltura)			
<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO</b> (conteúdo apresentado)			
<b>RECURSOS</b> (uso de recursos para dinamizar a sua apresentação)			
<b>SUBTOTAL DE PONTOS ITEM B</b>			

**3. Observações gerais:**